

BIBLID 1133-1127 (2006) p. 77-94

## El tratamiento de las LFE en el marco de referencia europeo para las lenguas: implicaciones en la programación y diseño de materiales didácticos

---

*Estefanía Caridad de Otto*

*Carmen Río Rey*

*Universidad de La Laguna*

*En este artículo se lleva a cabo un análisis del Marco de referencia europeo para las lenguas con el fin de determinar hasta qué punto este documento toma en consideración la enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines específicos, de qué manera los aborda y qué implicaciones se pueden derivar a la hora de planificar y programar cursos y elaborar materiales didácticos.*

## 1. La enseñanza de lenguas y LFE en el contexto europeo

Desde sus inicios como Comunidad Económica Europea y en su evolución posterior hacia un concepto de unidad e identidad supranacional (incidiendo en todo momento en el respeto hacia la diversidad cultural de los pueblos que la integran), la Unión Europea ha centrado sus esfuerzos en la consecución de una Europa más cohesionada y más abierta a sus ciudadanos. Estos esfuerzos, cuyas consecuencias más visibles se encuentran en los acuerdos de libre circulación de ciudadanos, con la eliminación de las fronteras entre estados miembros, también se han visto reflejados en políticas tal vez menos llamativas pero igualmente importantes, como la política lingüística y la promoción de la movilidad profesional: ciertamente, la posibilidad de una libre circulación física no implica un auténtico intercambio y movilidad si no existen otros elementos que posibiliten la integración ciudadana en otros países. Tomando como uno de sus objetivos el de la movilidad profesional, el Consejo de Europa ha sido un órgano muy activo, reconociendo con múltiples proyectos desde 1954 la importancia del aprendizaje y enseñanza de lenguas en el logro del entendimiento intercultural y la cooperación internacional entre los Estados miembros. Fruto de esta filosofía es, entre otros, el programa Leonardo da Vinci<sup>1</sup> para la movilidad profesional,

---

<sup>1</sup> Una descripción detallada sobre los objetivos del Programa Leonardo da Vinci y sus objetivos está disponible en la página <[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/funding/leonardoproducts\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/funding/leonardoproducts_en.html)>

vigente desde el año 1996, uno de cuyos principales objetivos se centra en la promoción de «las competencias lingüísticas [...] y el entendimiento entre las diferentes culturas en el contexto de la formación profesional». En el marco de dicho programa se encuadran numerosos proyectos lingüísticos destinados a la mejora de la comunicación multilingüe y multicultural en el contexto profesional<sup>2</sup>. La vinculación que se establece, pues, entre formación lingüística y desarrollo profesional es muy clara y goza de evidente reconocimiento institucional.

Con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*<sup>3</sup> en el año 2001, el Consejo de Europa ha sentado las bases de lo que ha de ser la buena práctica en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la Unión Europea. Evidentemente, y teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, este documento no podía sustraerse a la relevancia de las LFE dentro de la enseñanza general de lenguas, aspecto que será analizado a continuación.

## 2. Tratamiento de las LFE en el *Marco de referencia para las lenguas*

De acuerdo con la filosofía que subyace a todos los proyectos formativos europeos, el *Marco de referencia* fue elaborado con el objetivo de proporcionar un criterio unificador para todo lo referente a la enseñanza de lenguas en la Unión Europea, con el fin de fomentar la transparencia, comparabilidad, transferibilidad y el reconocimiento de competencias mediante el desarrollo de 6 niveles de referencia que permitan establecer equivalencias entre las certificaciones de los diferentes países. La definición de las competencias asociadas a cada uno de esos

---

<sup>2</sup> Los dos últimos números de la revista *Lingua Community* están dedicados exclusivamente a la descripción de proyectos del programa Leonardo sobre lenguas para fines específicos. El número 13 de septiembre de 2005 describe 25 proyectos; el número 14, correspondiente a octubre de 2005 contiene 31 proyectos:

<[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/lingua/community\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/lingua/community_en.html)>

<sup>3</sup> *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Para este trabajo se ha utilizado la traducción realizada por el Instituto Cervantes del original en inglés: Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Versión española online:

<<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm#1>>.

niveles han de constituir una orientación para el desarrollo curricular de los programas de lenguas extranjeras en los países miembros. El enfoque con el que se aborda en el *Marco de referencia* la enseñanza y aprendizaje de lenguas, basado en la adquisición de competencias concretas, presenta un gran paralelismo con la orientación tradicional de la enseñanza de las LFE, pues, como afirma Widdowson (1983), la enseñanza de LFE se concibe como un entrenamiento que proporciona a los estudiantes una competencia restringida que les permite abordar unas tareas bien delimitadas en un campo concreto. Por ello, los objetivos y contenidos de los cursos han de fijarse en función de las competencias que los alumnos habrán de adquirir para el desarrollo de la profesión o de la actividad concreta que hayan de realizar (Strevens, 1988). Las alusiones a las LFE en el *Marco de referencia* son numerosas a lo largo de todo el texto, comenzando con el reconocimiento de la importancia del contexto de uso de la lengua:

Hace ya tiempo que se reconoce que el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. [...] La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación. (4.1)

De este modo surge el concepto de “ámbito”:

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los **ámbitos** (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen. (4.1.1)

Así, los contenidos y actividades de cualquier curso dependerán del ámbito en el que se vaya a circunscribir el uso de la lengua. En el *Marco de referencia* se distinguen un mínimo de cuatro ámbitos: personal, público, profesional y educativo:

- El ámbito personal comprende las actividades que tienen que ver con la vida privada de las personas.

- El ámbito público es aquel en el que la persona actúa como miembro de una sociedad.
- El ámbito profesional es aquel en el que la persona desempeña su profesión
- El ámbito educativo es aquel en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje.

De este modo, los objetivos de los cursos dependerán en gran medida del ámbito en el que deban actuar y del papel que hayan de desempeñar en el mismo. En el *Marco de referencia*, este principio viene expresado en el capítulo 6:

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje en realidad pueden concebirse: [...] En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado, de forma que los objetivos tienen relación con el ámbito público, el ámbito profesional, el ámbito educativo o el ámbito personal. [...] tales objetivos se reflejan explícitamente en las descripciones del curso, en las propuestas y demandas de servicios lingüísticos y en los materiales de aprendizaje o enseñanza. Es en esta área donde ha sido posible hablar de «objetivos específicos», «cursos especializados», «cursos con fines profesionales»... (6.1.4.1).

La circunscripción del aprendizaje a un ámbito específico implica, pues, la necesidad de establecer los objetivos de acuerdo con dicho ámbito y de desarrollar competencias concretas para cada uno de ellos.

Con respecto a las competencias, el *Marco de referencia* ofrece un marco orientativo que ayuda a establecer las competencias concretas que se han de desarrollar en cada curso. Así, se distingue entre dos grandes bloques de competencias que han de desarrollar los alumnos y que van más allá del dominio de los meros aspectos lingüísticos. Esto resulta de especial relevancia en el caso de las LFE, como se verá más adelante.



**Fig. 1. Competencias generales**



**Fig. 2. Competencias comunicativas**

La importancia de las competencias comunicativas es obvia en todo proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por su parte, las competencias generales adquieren un valor singular en el caso de la enseñanza de LFE, sobre todo en lo tocante al saber declarativo y las destrezas y habilidades. Así lo reconoce el propio *Marco de referencia* en el capítulo 2:

Los **conocimientos**, es decir, los conocimientos declarativos («saber») se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos académico o empírico en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. (2.1.1)

De esta afirmación cabe concluir que el carácter específico de las LFE no radica únicamente en una selección lingüística en un campo determinado, sino que existen una serie de factores extralingüísticos relacionados más con la especialidad o profesión para la que pretenden capacitar al alumno, que le confieren un carácter diferencial. De esta manera se pone de relieve la necesidad de poseer conocimientos dentro del campo de la especialidad en cuestión, tal y como se afirma también en la literatura especializada (Dudley-Evans y St. John, 1998; Hutchinson y Waters, 1987; Buhlmann y Fearn, 1987).

Algo similar sucede con respecto a las destrezas y habilidades (“saber hacer”). A este respecto, en el *Marco de referencia* se distingue entre destrezas y habilidades prácticas (sociales, profesionales, de ocio y de la vida) y destrezas interculturales (la capacidad de establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de superar los estereotipos, la capacidad para evitar malentendidos culturales, etc.). Ambos tipos de destrezas cobran también una especial relevancia en el ámbito de las LFE, pues los cursos de LFE deben contribuir a capacitar al alumno para adquirir habilidades profesionales no dependientes de la lengua objeto de estudio. Así, si una disciplina o una profesión exigen el dominio de determinadas habilidades

y estrategias (capacidad de improvisación, poder de convicción, etc.), dichas estrategias y habilidades han de ser integradas en el proceso de aprendizaje.

En ocasiones, las destrezas implican el dominio de determinadas herramientas para el desarrollo de la profesión; en este caso, un curso de LFE ha de esforzarse también por integrar dichas herramientas. Todo ello posee indudables repercusiones a la hora de planificar las tareas de aprendizaje, que no irán encaminadas únicamente al dominio de las estructuras lingüísticas, sino que habrán de integrar todos los conocimientos, destrezas y herramientas necesarios para una adecuada actuación en la profesión o especialidad concretas.

Por su parte, la competencia comunicativa, que incluye el dominio de aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y discursivos, ha de adaptarse también a las necesidades específicas, por lo que el *Marco de referencia* propone un análisis de los usos de la lengua que permitan determinar con la mayor exactitud qué competencias concretas se van a desarrollar y en qué grado de profundidad, dependiendo esto también del ámbito en cuestión. El siguiente extracto del *Marco de referencia* ejemplifica muy claramente todo lo expresado respecto a las competencias:

Si, por ejemplo, se supone que el objetivo está esencialmente relacionado con un ámbito, y se centra en las demandas de un trabajo dado, por ejemplo el de un camarero en un restaurante, para alcanzar este objetivo se desarrollarán actividades de lengua que tengan que ver con la interacción oral; respecto a la competencia comunicativa, la atención se centrará en determinados campos léxicos del componente lingüístico (presentación y descripción de platos, por ejemplo) y en determinadas normas sociolingüísticas (formas de tratamiento que se deben utilizar con los clientes, posibles demandas de ayuda de terceras personas, etc.); y sin duda habrá una insistencia en determinados aspectos del *saber-être* (discreción, amabilidad, sonrisa afable, paciencia, etc.) o en conocimientos relativos a la cocina y a los hábitos alimenticios de la cultura foránea en concreto.(6.1.4.2)

La concreción de las competencias, tanto generales como comunicativas, en un curso de LFE ha de partir de esta propuesta general del *Marco de referencia*, sin descuidar ninguno de sus aspectos. Para ello, en el *Marco de referencia* se aboga por llevar a cabo un análisis de las necesidades comunicativas que permita especificar los objetivos y diseñar las tareas:

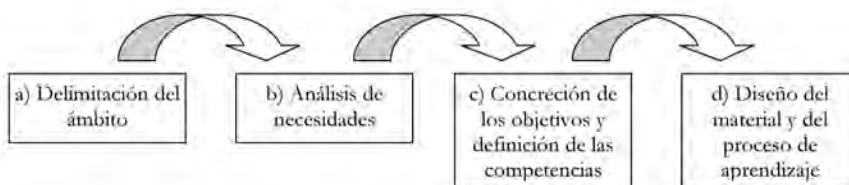


Corresponde a los profesionales reflexionar sobre las necesidades comunicativas de los alumnos de los que son responsables y, después, utilizando adecuadamente los recursos completos del *Marco de referencia* como modelo [...], especificar las tareas comunicativas en las que sus alumnos deben aprender a desenvolverse. (4.3)

Observamos que en el *Marco de referencia* se recomienda una técnica que es habitual en el campo de las LFE y que está muy ampliamente documentada en la literatura especializada: el análisis de necesidades. Efectivamente, el concepto de necesidad se hace patente cuando ha de aplicarse a un campo determinado. Por este motivo, Strevens (1977) habla de una enseñanza adaptada a unas necesidades y objetivos concretos del estudiante que necesita un conocimiento de la lengua relacionado con un trabajo concreto. El análisis de necesidades se convierte así en el punto de partida del diseño curricular, como se verá a continuación.

### 3. Implicaciones en la programación y diseño de procesos de aprendizaje

Si tomamos las indicaciones y sugerencias del *Marco de referencia* como punto de partida para la programación y la elaboración de los materiales (tareas y actividades) de un curso de LFE, las fases de las que se compondría de dicho proceso vendrían a ser las expresadas en la figura 3.



**Fig. 3. Fases en la programación y diseño de un curso**

### 3.1. Delimitación del ámbito

El concepto de ámbito que ofrece el *Marco de referencia* es un concepto muy global. Al igual que sucede con los otros tres que se mencionan, el ámbito profesional abarca infinidad de campos, que conllevan el conocimiento de disciplinas y el desarrollo de tareas, actividades y habilidades de muy diversa naturaleza, así como contextos de actuación y situaciones de comunicación muy dispares. Resulta indispensable, pues, delimitar estas situaciones de la manera más concreta posible. En la mayoría de las ocasiones, la delimitación viene impuesta por el organismo, institución o empresa organizadora: una empresa que desea formar a sus profesionales en las destrezas de la negociación, hoteles que desean dar una formación básica a sus recepcionistas, etc. Sin embargo, también existen cursos organizados institucionalmente con fines menos concretos, como los cursos de inserción para desempleados, en los que no se forma al alumno para desempeñar un puesto concreto con unas funciones determinadas. En este caso podría resultar interesante un estudio previo de la demanda del mercado laboral. En el *Marco de referencia* se aconseja determinar:

Las situaciones que el alumno tendrá que abordar, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

Los lugares, las instituciones u organizaciones, las personas, los objetos, los acontecimientos y las acciones con los que se relacionará el alumno. (4.1.2.)

Ello constituiría un análisis previo al análisis de necesidades tal y como lo concibe el *Marco de referencia*, al que nos referimos en el epígrafe siguiente.

### 3.2. Análisis de necesidades

Una vez delimitado el ámbito y las situaciones en las que se desarrollará la actividad del alumno, conviene llevar a cabo un análisis de necesidades. En el *Marco de referencia* se alude a la importancia de llevar a cabo un análisis de las necesidades comunicativas que ayude a determinar las tareas comunicativas que el alumno tendrá que aprender a realizar para el desarrollo de su profesión:

Con el transcurso de los años, el análisis de las necesidades y el examen detenido de la lengua han producido una extensa bibliografía relativa a las tareas de uso de la lengua que un alumno debe estar capacitado para realizar o que a un alumno se le debe exigir a la hora de enfrentarse a las exigencias de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos. (4.2)

Ciertamente, el análisis de necesidades es un procedimiento de sobra conocido para todos aquellos que estén familiarizados con la enseñanza de lenguas para fines específicos. No es necesario, pues, profundizar aquí en sus fundamentos y las diferentes propuestas, pues la literatura al respecto, tanto teórica como la relativa a sus aplicaciones prácticas es extensa (Alcaraz, 2000; Dudley-Evans y St. John, 1998; Hutchinson y Waters, 1987; Kennedy y Bolitho, 1984; Munby, 1978; Robinson, 1991).

Como hemos visto anteriormente, en el *Marco de referencia* se alude sobre todo al análisis de necesidades comunicativas que ayuden a concretar los contenidos, tareas, actividades, situaciones, etc., que serán objeto de aprendizaje, sin profundizar demasiado en el concepto y posibles vertientes y focos de análisis. Nos parece conveniente, sin embargo, aplicar un enfoque más amplio, que tenga en cuenta otras variables. Una propuesta sencilla incluiría:

- Análisis del perfil del alumnado: el nivel de conocimientos previos, conocimiento de otras lenguas, actitudes hacia el aprendizaje de idiomas, nivel de formación general; ello ayudaría a determinar el nivel en que se situaría el aprendizaje, la heterogeneidad del grupo, etc. Si el curso incluye el empleo de tecnologías o algún tipo de herramientas, también es importante informarse acerca de la familiaridad de los alumnos con respecto a esas tecnologías y herramientas.
- Análisis de los medios y recursos disponibles para el desarrollo de las tareas, tanto de los que ofrece el centro o institución como aquellos de los que dispone el alumno. Estos recursos pueden ser materiales (acceso a tecnologías, etc.) como de otra índole, como la duración del curso, o el tiempo no presencial que le pueden dedicar los alumnos al estudio de la lengua. Ello ayudaría a determinar qué tareas son materialmente viables, a planificar la temporalización y a estimar el volumen de trabajo no presencial que se puede exigir.

- Análisis de necesidades del puesto de trabajo, que permita definir los objetivos del curso y elaborar un catálogo de las competencias, tanto comunicativas como generales (habilidades y destrezas no lingüísticas), para las que habrá que capacitar al alumno, y, a partir de las mismas, desarrollar las tareas y actividades y diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3.3. Concreción de los objetivos y determinación de las competencias

El análisis de necesidades ayudará a fijar los objetivos de aprendizaje del curso y a elaborar el programa del mismo. Estos objetivos se agruparán temáticamente de acuerdo con las situaciones y tareas que se hayan de desarrollar, dependiendo del tipo de programa por el que se opte<sup>4</sup>.

De acuerdo con este agrupamiento será necesario definir, para cada uno de los temas o lecciones establecidos, qué competencias generales se pretende desarrollar: qué conocimiento del mundo (en el caso de las LFE, también de la profesión o materia), qué habilidades y destrezas no comunicativas serán objeto de aprendizaje. Asimismo, se definirán las competencias comunicativas que el alumno habrá de adquirir, detallando qué tendrán que aprender los alumnos a expresar y comprender oralmente y por escrito para el desempeño de sus funciones, así como el tipo de texto empleado para la adquisición de cada una de dichas competencias. Dentro de estas competencias se incluiría también la sociolingüística, que comprende el conocimiento y las destrezas necesarios para abordar la dimensión social del uso de la lengua: correcto uso de los marcadores sociales, de las fórmulas de cortesía, registros, etc.). Por último, también habría que elaborar un catálogo de los recursos léxicos, gramaticales y discursivos necesarios para el desarrollo de las competencias relativas a cada tema o lección. Sirva el siguiente cuadro como ejemplo de lo expuesto:

---

<sup>4</sup> Para una clasificación detallada de los tipos de programa véase Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press y White, R.V. (1988). *The ELT Curriculum, Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.

TEMA: Presentación de una empresa	
COMPETENCIAS GENERALES	
Conocimiento del mundo:	Datos relevantes a la hora de infotmar/informarse sobre una empresa
Uso de herramientas:	PowerPoint, proyector de transparencias, Internet
Destrezas y habilidades:	Seguridad, adecuación del lenguaje corporal, claridad
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	
Comprensión oral	Tipo de texto
El alumno es capaz de comprender la información básica relativa a una empresa (ubicación, producción, tamaño, ámbito de actuación, número de empleados, facturación, dirección), con la ayuda de elementos visuales.	Informe oral
Comprensión escrita	
El alumno es capaz de comprender la información básica de un texto en el que se describe una empresa, con ayuda de palabras clave, cifras e internacionalismos.	Informe escrito
El alumno es capaz de orientarse en una página web de una empresa para buscar información concreta acerca de la misma, con ayuda de palabras clave e instrucciones para su orientación.	Página web
Expresión oral	
El alumno es capaz de presentar oralmente una empresa, ofreciendo información básica (ubicación, producción, tamaño, ámbito de actuación, número de empleados, facturación, dirección) ayudándose de recursos visuales.	Presentación oral

Expresión escrita	
El alumno es capaz de describir una empresa por escrito, ofreciendo información básica acerca de su ubicación, producción, tamaño, ámbito de actuación, número de empleados, facturación, dirección.	Informe escrito
El alumno es capaz de realizar anotaciones que contengan datos relativos a las características ya mencionadas de una empresa.	
Interacción oral	
El alumno es capaz de intercambiar información acerca de las características de una empresa anteriormente mencionadas, preguntando y respondiendo a las preguntas que se le formulen en relación con el tema.	Diálogo
RECURSOS LÉXICOS	
Selección del léxico relacionado con el tema en cuestión, distinguiendo entre el léxico que ha de adquirir para su uso activo (productivo) y el léxico que sólo ha de aprender de manera receptiva, para la comprensión.	
RECURSOS GRAMATICALES	
Catálogo de recursos gramaticales necesarios para la adquisición de las competencias, de acuerdo con el nivel de lengua <sup>1</sup> en que se desarrolle el curso y distinguiendo entre aquellos que ha de adquirir para su uso activo (productivo) y aquellos que sólo ha de aprender de manera receptiva, para la comprensión.	
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	
El alumno ha de ser capaz de estructurar y controlar el discurso en función de la organización temática, la ordenación lógica de los acontecimientos, la coherencia, la cohesión, y demás factores que intervienen en la organización del texto, de acuerdo con la función del mismo.	
El alumno es capaz de secuenciar esquemas de interacción (diálogos), de manera lógica y coherente.	

### 3.4. Diseño del material y el proceso de aprendizaje.

Una vez determinados los objetivos y definidas las competencias se procede al diseño de los materiales, y actividades que han de ir encaminados a la consecución de dichas competencias. En este sentido, el *Marco de referencia* hace hincapié en la conveniencia de adoptar un enfoque metodológico adecuado, si bien manifiesta su neutralidad al respecto:

Según los principios básicos de la democracia pluralista, el *Marco* se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático. Por ese motivo [...] tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás. Su función es la de instar a todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas a que declaren de la forma más explícita y transparente posible su fundamento teórico y sus procedimientos prácticos. (2.3)

La neutralidad del *Marco de referencia* no implica que no posea su propio concepto de la enseñanza-aprendizaje. Este concepto se describe en los capítulos 6 y 7, y aboga por un enfoque plural, de corte comunicativo con especial hincapié en la realización de tareas:

Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. (6.4)

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida como, por ejemplo [...], participación en un debate, presentaciones [...], etc. (6.4)

De este modo, siguiendo el *Marco de referencia*, diseñar los contenidos de un curso implica el diseño de tareas relevantes a las necesidades comunicativas de los alumnos, lo que en el caso de las LFE implica tener en cuenta la profesión o actividad específica concreta que es objeto de aprendizaje. En el propio *Marco de referencia* se alude con claridad a ello:

Las tareas generalmente se centran en un ámbito dado y se consideran como objetivos que hay que alcanzar en relación con ese ámbito (6.1.4.1).

Respecto al ejemplo que poníamos en el apartado anterior, algunas relevantes serían la búsqueda de información en Internet por medio de actividades tipo *WebQuest*, actividades de intercambio de información entre los alumnos o la elaboración en Power-Point de la presentación de una empresa y su exposición ante los compañeros.

#### **4. Conclusión<sup>5</sup>**

Como se puede apreciar a través de las citas mencionadas, el *Marco de referencia* contiene alusiones claras al uso de la *lengua con fines específicos*, por medio de conceptos tales como *contexto*, *ámbito* y *situación*, que trata con profusión. Asimismo, desde el punto de vista metodológico, a la hora de aconsejar en el diseño de los cursos y programas pone de relieve el concepto de *necesidad comunicativa* como punto de partida del diseño de los programas y materiales, y el concepto de *tarea* como vehículo para la obtención de las *competencias comunicativas* por parte de los alumnos, que constituyen los objetivos del aprendizaje.

---

<sup>5</sup> Por lo general, los cursos de LFE se consideran cursos de especialización de carácter avanzado que no se centran en el aprendizaje y en la práctica de estructuras gramaticales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que cada vez con más frecuencia se plantean cursos de LFE en niveles iniciales, sobre todo en el caso de lenguas que no son el inglés.



## OBRAS CITADAS

- Alcaraz, E.** (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Buhlmann, R. y Fearn, A.** (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin-Munich: Langenscheidt.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. J.** (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. y Waters, A.** (1987). *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, C. y Bolitho, R.** (1984 (1990)). *English for Specific Purposes*. Londres: Modern English Publications.
- Munby, J.** (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P.** (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Londres: Prentice Hall.
- Stevens, P.** (1977). *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevens, P.** (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. En Tickoo, M. (coord.), *ESP: State of the art*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre. (1-13).
- Widdowson, H. G.** (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.